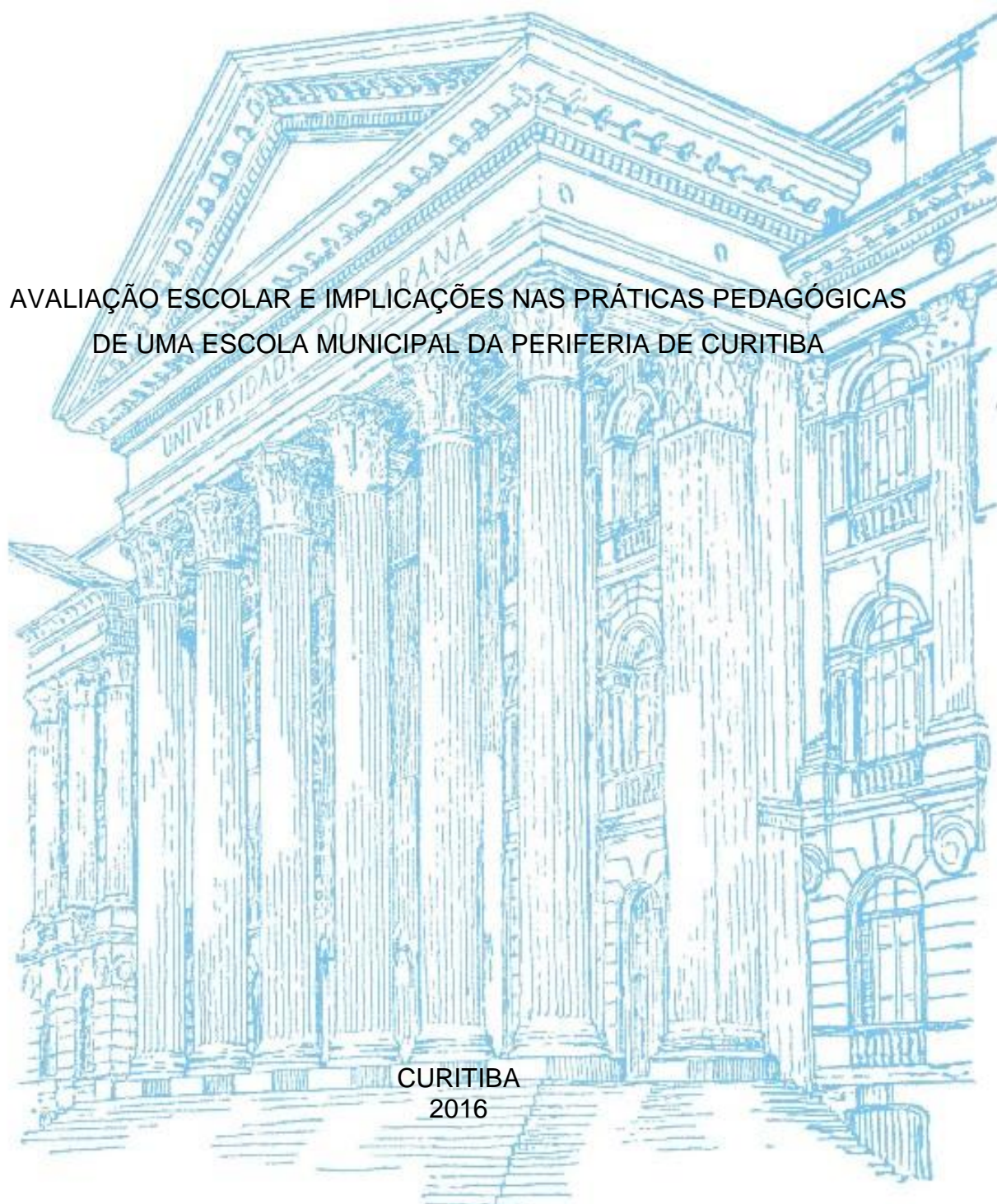


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

DENISE ALBERINI

AVALIAÇÃO ESCOLAR E IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DA PERIFERIA DE CURITIBA



CURITIBA
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

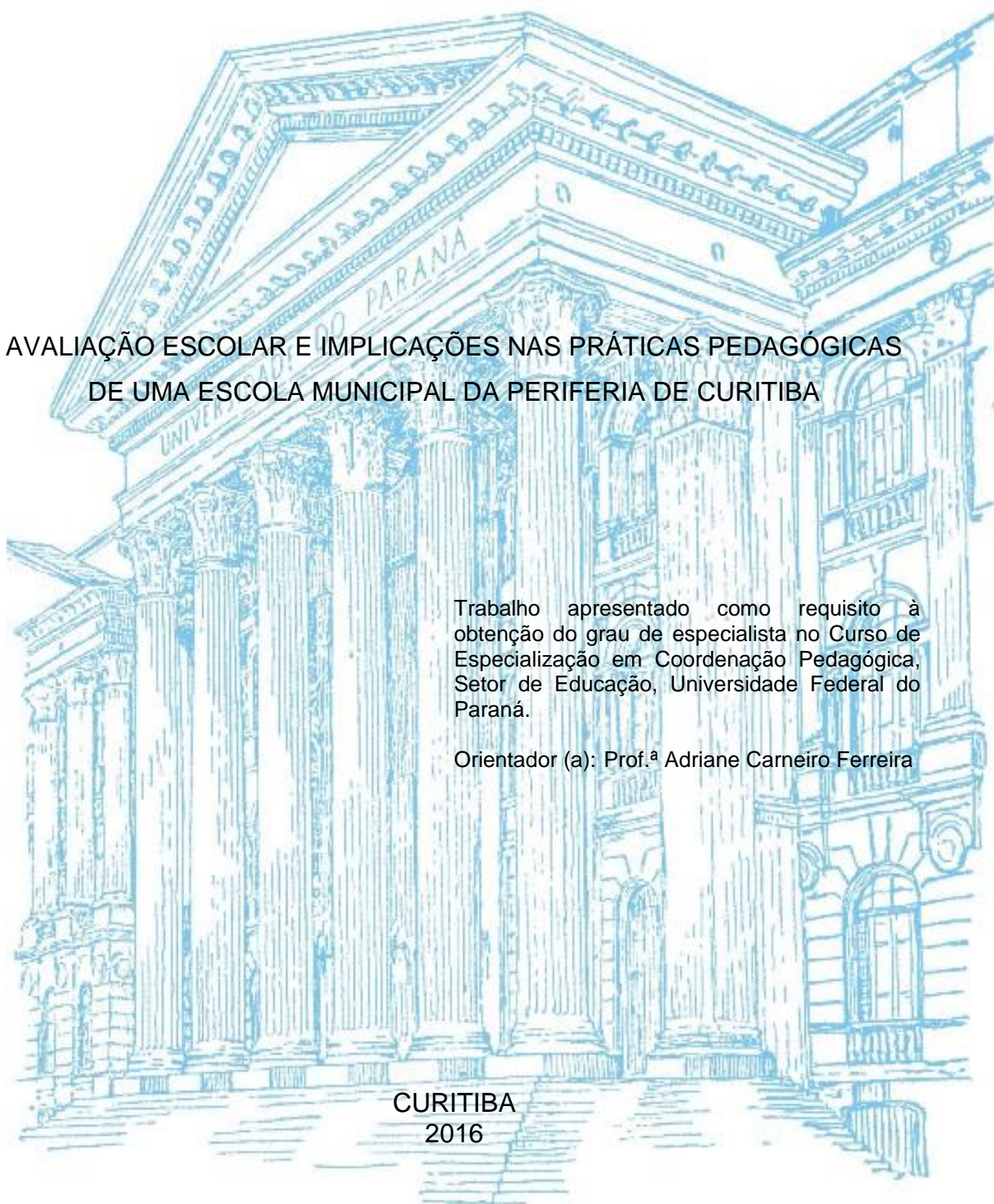
DENISE ALBERINI

AVALIAÇÃO ESCOLAR E IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DA PERIFERIA DE CURITIBA

Trabalho apresentado como requisito à
obtenção do grau de especialista no Curso de
Especialização em Coordenação Pedagógica,
Setor de Educação, Universidade Federal do
Paraná.

Orientador (a): Prof.^a Adriane Carneiro Ferreira

CURITIBA
2016



AVALIAÇÃO ESCOLAR E IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DA PERIFERIA DE CURITIBA

DENISE ALBERINI*

RESUMO

Estudo sobre a avaliação e as diversas interfaces que o tema adquire em uma escola de ensino fundamental da periferia de Curitiba. Para se poder compreender a dialética existente na sala de aula, optou-se pela pesquisa qualitativa, pois por meio desse tipo de pesquisa, argumentam Lüdke e André (1986 p 6): [...] “é possível dar respostas a aspectos da realidade que não podem ser quantificados, uma vez trabalhados em um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. A revisão de referencial teórico sobre os avanços e impasses na avaliação sob a ótica dos documentos oficiais tiveram o objetivo de evidenciar os novos paradigmas utilizados pelas políticas públicas. Um questionário fechado foi distribuído para investigar o ponto de vista dos docentes da escola e os entraves encontrados por eles no processo avaliativo. A análise documental evidenciou o esforço das políticas públicas em vencer o conceito de meritocracia pura e simples nas avaliações ainda presente nas escolas mantidas pelo Estado. Além disso, foram distribuídos questionários fechados para recolha de informações de quinze professores da instituição sendo oito do Ciclo I (1º ao 3º ano) e sete do Ciclo II (4º ao 5º ano) do ensino fundamental regular em busca de diferentes pontos de vista. Os dados recolhidos nos questionários apontaram que a maioria dos professores conhece a teoria que embasa a avaliação no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, dissertam com bastante facilidade sobre proposições avaliativas, porém no que diz respeito à avaliação da Educação Inclusiva, apenas uma professora declarou se sentir à vontade em avaliar alunos de inclusão, os demais se sentem inseguros avaliando esse tipo particular de aluno, evidenciando que há necessidade de capacitações e debates sobre o tema, com vistas a melhor embasar os docentes nesta tarefa.

Palavras chave: Avaliação; Ensino Fundamental Fase I e II; Meritocracia; Inclusão.

*Artigo produzido pela aluna Denise Alberini do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, na modalidade EAD, pela Universidade Federal do Paraná, sob orientação da professora Adriane Carneiro Ferreira. E-mail: denisealberini6@gmail.com .

Introdução

Uma proposta educacional realmente inclusiva deve considerar os educandos na totalidade, cada um deles tem direito à educação sem discriminações. Neste sentido é importante ressaltar que há alunos que demonstram dificuldades em aprender porque possuem dificuldades de aprendizagem, no entanto não apresentam nenhum tipo de deficiência, há também aqueles que possuem deficiência, mas não possuem nenhuma dificuldade na aprendizagem. E, ainda, há grupos de alunos que possuem deficiência e defasagem, esses grupos de alunos necessitam de atendimento especial (FERNÁNDEZ, 1991).

Como conseguir distinguir um grupo de outro? Somente por meio de uma avaliação diagnóstica do processo de aprendizagem, a qual deve ser elaborada de forma tal que ajude a esclarecer aspectos individuais, não esquecendo os aspectos sociais. As deficiências intelectuais por si só não significam que haja impedimento para o aluno aprender, vai depender de como a família e a escola proporcionam condições favoráveis e estimulações adequadas para que possa alcançar o máximo de suas potencialidades (FERNÁNDEZ, 1991).

Nesse sentido, é importante ressaltar que se existem alunos com necessidades especiais em sala de aula, há que haver um redimensionamento das práticas avaliativas, principalmente se suas limitações são específicas tais como: alunos deficientes visuais, auditivos, com problemas motores, inclusive comportamentais e intelectuais. Com vistas à participação dos alunos e o desenvolvimento de suas capacidades (BLANCO, 1995).

Com relação à avaliação do aluno no cotidiano escolar, há uma situação que precisa de especial atenção, aquela avaliação meramente meritocrática e centrada apenas na seleção e classificação do aluno. Esse tipo de avaliação apenas busca separar aqueles que estão na média daqueles cuja nota é inferior à média.

“Percebe-se aí a necessidade de um olhar diferenciado por parte dos docentes e da equipe pedagógica, pois segundo Dubet (2003, p.9)” [...]

repensar a justiça da escola é ir à procura de novas articulações entre princípios e realidades”. Se na escola há uma diversidade de alunos que participam do processo de ensino e aprendizagem, se faz necessário uma equidade no sistema avaliativo no que concordamos com Hoffman (2005, p.15) quando afirma que as práticas avaliativas devem ser questionadas pensando-se em” [...] cada aprendiz de uma sala de aula, acabando com os anonimatos, valorizando-os como sujeitos de sua própria história, assumindo o compromisso, como educadores, de otimizar o tempo e oportunidades de aprender.”

Nesse sentido as Diretrizes Curriculares (1999) para o Ensino Fundamental de Curitiba consideram que a avaliação deve ter caráter formativo, ou seja, com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, além de localizar deficiências do processo de ensino e aprendizagem, a fim de indicar reformulações e assegurar o alcance dos objetivos. SANT’ANNA (1995, p.34).

O documento ressalta que

[...] a concepção de avaliação de aprendizagem formativa, inserida na organização do ensino em ciclos de aprendizagem, está registrada no documento oficial de implantação dos ciclos da RME de Curitiba, editado em 1999, e se constitui condição para a efetivação plena dos ciclos de aprendizagem. DIRETRIZES CURRICULARES PARA A RME DE CURITIBA, (1999, p. 53).

Com relação ao Ciclo de aprendizagem¹ utilizada pela Rede Municipal de Ensino é importante ressaltar que ele não é apenas um contraponto do sistema seriado, mas sim uma organização que favorece a construção de um processo educacional com vistas à inclusão e que tem por objetivo oferecer aprendizagem de qualidade a todos os estudantes.

Embora as diretrizes indiquem ainda, que a avaliação precisa ser diagnóstica, processual e tenha o aluno como sujeito do processo de ensino - aprendizagem, muitos professores encontram dificuldade em realizá-la, principalmente com alunos de inclusão, ainda que disponham de vários

¹ Com a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, a organização dos ciclos passou a ser a seguinte: Ciclo I – formado pelo 1º, 2º e 3º anos; Ciclo II – formado pelo 4º e 5º anos; Ciclo III – formado pelo 6º e 7º anos; ciclo IV- formado pelo 8º e 9º anos .

subsídios para acompanhar o processo avaliativo na escola tais como: Portfólios, Fichas de Observação, Ficha de Acompanhamento do Apoio Pedagógico (PAPI) ² entre outras, ainda há muita dificuldade no processo.

Segundo as Diretrizes, esse acompanhamento tem como propósito possibilitar ao educando o estabelecimento de relações que possibilitem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores tais como: atenção, percepção, memória, pensamento, imaginação e capacidade de aprendizagem. A busca por equidade de condições passa primeiramente pelo conhecimento do que o aluno é capaz de realizar e em quais áreas o professor deve atuar com maior ênfase, tendo em vista a construção da autonomia do aluno.

Esse pensamento vai ao encontro de Dubet (2003) o qual afirma que a escola está permeada de antagonismos, por isso todos devem participar na construção de uma escola mais justa, a qual amplie o conceito de igualdade sem, no entanto, deixar de lado o conceito de igualdade de oportunidades, o qual deve ser ampliado.

Nesse sentido, tomando por base uma revisão de referencial teórico sobre os avanços e impasses na avaliação dos alunos e o ponto de vista dos docentes, por meio de questionário fechado, que foram analisados qualitativamente, que procuraram responder:

Quais os entraves encontrados pelos professores no processo avaliativo de uma escola Municipal de Curitiba?

Metodologia da pesquisa

Para se poder compreender a dialética existente na sala de aula, optou-se pela pesquisa qualitativa, pois por meio desse tipo de pesquisa, argumentam Lüdke e André (1986, p 6): [...] “é possível dar respostas a aspectos da realidade que não podem ser quantificados, uma vez trabalhados em um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

2 Os documentos citados integram o portfólio do aluno e tem como objetivo documentar os percursos individuais do educando em busca da construção do conhecimento. PAPI é o documento que registra as potencialidades e necessidades do estudante as intervenções pedagógicas necessárias para a superação das dificuldades apresentadas.

Além disso, foram distribuídos questionários fechados para recolha de informações de quinze professores da instituição sendo oito do Ciclo I (1º ao 3º ano) e sete do Ciclo II (4º ao 5º ano) do ensino fundamental regular em busca de diferentes pontos de vista.

Delimitando o campus

A Escola pesquisada iniciou suas atividades em 1992 e está localizada no bairro Sítio Cercado e atualmente possui em torno de 610 alunos nos turnos da manhã e tarde. O perfil da clientela da escola conforme informações da pesquisa socioeconômica coletadas no Projeto Político Pedagógico (2006), sobre a renda familiar foi evidenciado que varia entre um há três salários mínimos. Em relação à moradia, 57,5% possuem casa própria, 26,4% pagam aluguel e 7,5% em moradias cedidas por parentes e 9,6 % moradores de invasão. 86,8% são compostas por famílias de concepção tradicional: pai, mãe e filhos; 5,6% só com mães e filhos e 8,6% não informaram. Em relação ao emprego, 68% dos responsáveis pela família possui carteira assinada, 23,6% sem vínculo empregatício e 8,4% estão desempregados. Estas informações estão sendo atualizadas no Projeto Político Pedagógico da escola que se encontra em reformulação desde 2015.

Avaliar não é classificar

A avaliação está presente no cotidiano das pessoas. Avalia-se sempre que se reflete para onde se vai, o que comer, qual a temperatura do ambiente, dentre tantas outras questões. A avaliação, então, é algo inerente aos processos cotidianos e, portanto, aos processos de aprendizagem.

Na escola não é diferente, está-se constantemente avaliando e sendo avaliado e o fazendo sempre de acordo com concepções e representações muito pessoais, ou seja de acordo com a cultura a que teve acesso, a um certo modo de ver o mundo e esse “certo modo”, alertam Fernandes e Freitas, (2007), está imbricado na ação e nas decisões que os professores tomam, inclusive na avaliação.

Os autores ressaltam que as notas escolares colocam os avaliados em uma situação classificatória, no qual há os “melhores” e os “piores”. Os

melhores “conseguem acompanhar” e os piores “estão defasados”, “têm falta de interesse”, “não possuem pré-requisitos” e por aí vai. Esse sistema meritocrático premia os “bons” e castiga os “maus”. Os autores acreditam que essa forma de pensar em nada tem ajudado no ensino-aprendizagem, somente perpetuando situações de fracasso dentro da escola.

Fernandes e Freitas (2007) ressaltam ainda que as avaliações que realmente são efetivas são aquelas nas quais as informações a respeito do progresso efetuado pelos alunos, seja o ponto de partida de reflexões sobre como planejar o futuro. A avaliação não começa e não termina no momento que atribuímos uma nota à aprendizagem.

Esses autores inferem que a prática da avaliação não deve ter esse princípio, somente classificando e selecionando os estudantes, mas sim como auxiliar na compreensão de forma mais organizada os seus processos de ensinar e aprender, aliás, a avaliação, não deve ser um processo distinto do processo de aprendizagem. Ela deve subsidiar possibilidades de entendimentos dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, por essa razão não devem ser realizadas somente no final do processo.

Nesse sentido torna-se necessário, ao se avaliar, transcender o olhar apenas meritocrático, visto que está em descompasso com o que buscam as políticas públicas, as quais alertam para um sentido mais amplo dessa prática cotidiana. A seguir uma breve exposição sobre o tema, a qual visa esclarecer as dimensões em que tal prática deve ser desenvolvida em sala de aula.

Avaliação e aprendizagem : Um olhar para as políticas públicas

Atualmente, em um movimento contra os processos de exclusão, o debate sobre formas de avaliar está em evidência. Saber avaliar é considerado como elemento essencial para direcionar a prática pedagógica, colocando em destaque o desempenho escolar dos alunos e a proposição de adaptações curriculares. Dada a sua importância políticas foram criadas para dar subsídios e ao mesmo tempo nortear o trabalho pedagógico. A Lei 9394/96 em seu art. 24, parágrafo V, observa que a verificação do rendimento escolar deverá ser

contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Esta lei em seu artigo nono amplia a avaliação para fora dos muros da escola, entendendo que muito mais que um fim em si mesmas, elas são valiosas para tomada de decisões importantes sobre o rendimento escolar dos alunos de ensino fundamental, médio e superior, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino gratuito oferecido. Vai mais além estabelecendo que as instituições, cursos e também os professores sejam avaliados no seu fazer pedagógico.

Ainda nesse sentido a Resolução CNE/CEB Nº 7/2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e no capítulo II trata da avaliação esclarecendo que:

A avaliação no ambiente educacional compreende 3 (três) dimensões básicas:

- I - avaliação da aprendizagem;
- II - avaliação institucional interna e externa;
- III - avaliação de redes de Educação Básica.

E no artigo 47 deixa claro que:

A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor estudante conhecimento vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

Prossegue afirmando que a avaliação tem uma função diagnóstica e deve possibilitar ao aluno “recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor”. Nesse sentido aponta para uma avaliação global que vai além do quantitativo, buscando o desenvolvimento e a autonomia do aluno. Ressalta ainda que a avaliação é um tema que deve fazer parte do projeto político pedagógico da escola.

Já no ensino fundamental seu caráter formativo deve prevalecer sobre o quantitativo e o classificatório, priorizando o progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando. Na educação especial, essa lei assegura recursos e serviços educacionais de modo a garantir a educação

escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001, 2002).

No que diz respeito às discussões referentes à educação das pessoas com necessidades especiais adquiriram uma maior consistência a partir de 1990. A LDB 9.394/96 em seu capítulo V coloca que a educação dos portadores de necessidades especiais deve se dar de preferência na rede regular de ensino, o que traz uma nova concepção na forma de entender a educação e integração dessas pessoas.

Conforme a Resolução nº 02/01 - CNE – Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, a qual define em seu Art. 1º que os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Sendo que o atendimento escolar desses alunos terá início na Educação Infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Já no Art. 5º. A resolução traz:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. Diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis.

Embora as políticas públicas apontem a educação como um direito social, há muitos desafios às práticas pedagógicas nas escolas, muito ainda há que se pensar e modificar no que diz respeito a elas, pois mesmo estando no século XXI algumas escolas ainda pautam seu trabalho no disciplinamento e autoritarismo. Esse modelo de ensino não atende de forma alguma o que manda a lei, uma vez que há alunos que não conseguem responder da forma

que a escola espera, sendo rotulados de “aluno problema” e deixados à margem do sistema educativo.

A presença de alunos que fogem a padrões estabelecidos como “normais” e a necessidade de incluí-los socialmente desorganiza as concepções das práticas pedagógicas e principalmente os processos avaliativos da aprendizagem. Segundo Cristofari (2012) a avaliação da aprendizagem pautada na lógica de simples aferição de conhecimentos que os alunos foram capazes de adquirir em um determinado período, não está em consonância com os pressupostos da educação inclusiva, já que, segundo ela não ajudam o professor a entender o processo de elaboração de conhecimento dos alunos.

O debate sobre este ponto decisivo do processo pedagógico é uma preocupação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a qual traz como concepção de avaliação de aprendizagem em documento base para o trabalho pedagógico do município como:

Um processo que tem por objetivo diagnosticar o rendimento escolar dos estudantes em cada etapa de escolarização, contribuindo para tomada de decisões sobre ações que subsidiem o trabalho na escola, propondo novas formas de organização, de estratégias de ensino, como também corrigindo as ações que não contribuam para o avanço dos estudantes. (CURITIBA, Caderno Pedagógico, 2012, p.97.)

O documento aponta ainda as diferentes dimensões em que são realizadas as avaliações na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, as quais são de ordem externa como a Provinha Brasil, a Prova Brasil, o ENEM e as Avaliações da Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba com os resultados obtidos, buscam subsidiar ações no âmbito de políticas públicas para a promoção e melhoria contínuas.

Apontam ainda para as de ordem interna que são as avaliações institucionais, na qual buscam avaliar a instituição como um todo (gestão administrativa, gestão pedagógica, de pessoas, de recursos físicos, materiais, financeiros, etc). Esta avaliação visa promover debates internos entre os profissionais envolvidos buscando a otimização dos serviços oferecidos aos alunos e à comunidade.

No que diz respeito à avaliação do aluno propriamente dita as Diretrizes Municipais de Curitiba, (2006), apontam para três interfaces que devem ser observadas no processo avaliativo, a primeira delas diz respeito ao que está estabelecido como parâmetros no Projeto Político Pedagógico da escola, que delegam ao professor o protagonismo, porém ressaltam que o processo deve ser contínuo e sistemático objetivando alcançar cada componente curricular. Entretanto, evidenciam a necessidade de que o professor a utilize como balizamento para rever o seu planejamento e as ações do processo de ensino-aprendizagem.

O documento indica ainda três instrumentos que devem ser utilizados pelos docentes no que diz respeito ao tema, que é a **avaliação diagnóstica**. De acordo com o documento ela é o ponto de partida para o planejamento das ações do professor e deve ocorrer **antes e durante** o processo de ensino (grifo nosso). Ela tem um papel investigativo, pois é por meio dela que o professor busca identificar as habilidades e os conteúdos já apropriados pelo estudante. Com ela é possível traçar o perfil de cada turma.

O segundo momento diz respeito à **avaliação formativa**, a qual ocorre em diferentes momentos do processo de ensino, permitindo constatar se os estudantes estão atingindo os objetivos propostos da forma como estão sendo trabalhados. A adoção deste tipo de avaliação, avalia Hadji (1994), provoca necessariamente modificação nas práticas do professor que passa a entender que o sujeito/aluno é tanto o ponto de partida, como o de chegada.

E por último, a **avaliação somativa**, um pouco mais complexa, visa avaliar o processo realizado pelo aluno, somado ao plano proposto pelo professor e pela escola. A avaliação se dá a partir do resultado de todo esse percurso. Esta avaliação é feita ao finalizar-se o processo de ensino.

Segundo Fernandes e Freitas (2007, p.20), autores fundantes do documento:

A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pode obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras.

Avaliação sob a ótica da escola investigada

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola investigada, a avaliação serve para possibilitar ao educador a revisão de suas práticas pedagógicas para possível redimensionamento e intervenções de ações, tais como proposição de atividades e metodologias que mais se adéquem ao aluno.

Segundo o PPP o professor deve observar primeiramente a avaliação de aprendizagem de acordo com o estabelecido no seu planejamento e também na auto-avaliação de seu trabalho. O documento leva em conta o ritmo próprio de cada aluno, norteando o trabalho do professor para a avaliação como um processo e não como produto. Enfatiza que a avaliação não deve ser excludente ou de penalização, mas sim um instrumento de aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

Percebe-se que os princípios norteadores determinados pelas Diretrizes Municipais (1999) foram atendidos no texto do documento, uma vez que visa a ‘ressignificação dos erros’ enquanto ‘verdades provisórias’.

O Parecer 487/99 do Conselho Estadual de Educação e o Regimento Escolar são citados como forma de embasar a avaliação somativa e a avaliação formativa que surge como acompanhamento de procedimentos e registros do processo de ensino-aprendizagem tanto para os estudantes como para os professores. A escola investigada possui documentos específicos para compor todo o processo, os quais compõem o portfólio do aluno.

Neste portfólio está incluído o Plano de Apoio Pedagógico (PAPI), é um documento que registra as potencialidades e necessidades do estudante e as intervenções pedagógicas necessárias para a superação das dificuldades apresentadas, o nível de aprendizagem que o aluno se encontra o qual identifica dúvidas e avanços, além de ser excelente fonte de reflexão por parte do educando sobre o seu compromisso e envolvimento com o estudo. Formaliza o registro do efetivo trabalho pedagógico e adequações metodológicas desenvolvidos com os alunos. O Plano de Apoio Pedagógico (PAPI) foi instituído pela Secretaria Municipal de Curitiba (SME), considerando-se a organização do ensino em Ciclos de Aprendizagem.

Cita ainda outro tipo de avaliação que a Avaliação Especializada, utilizada sempre que necessário para os alunos que necessitem de um apoio educativo especial. Estas avaliações denominadas Avaliação Diagnóstica Psicopedagógica (ADP) são realizadas por especialistas nos Centros de Atendimento especializado (CMAES) e, se houver necessidade, encaminhados para atendimento com especialistas, no contraturno destinados a alunos de inclusão e também para os que possuem alguma necessidade pedagógica, psicológica ou de outra especialidade. Os CMAEs são centros que ofertam atendimento terapêutico-educacional aos estudantes que apresentam deficiências visuais, auditivas, intelectuais e múltiplas, distúrbios de aprendizagem, transtorno global do desenvolvimento, alterações da fala e linguagem, altas habilidades/superdotação e atraso do desenvolvimento.

A escola investigada se estabelece em Ciclos de aprendizagem e está subordinada à Rede Municipal de Ensino de Curitiba e organiza-se por ciclos de formação, na qual os alunos vão construindo progressivamente seus conhecimentos e suas relações afetivas, garantindo o direito à continuidade e término de seus estudos. Pretendendo-se assim valorizar os conhecimentos que o aluno constrói no seu processo de ensino-aprendizagem a fim de proporcionar condições de avanço e progressão, sendo a reprovação vista como uma forma de exclusão.

Os Ciclos indicam a importância de identificar os conhecimentos prévios dos alunos, seus progressos nas diferentes aprendizagens, não desvalorizando a importância do ensino dos saberes historicamente construídos, agregando a esses conhecimentos momentos de convivência em grupo, relacionando o que já sabem com o que foi discutido em sala aula. A avaliação da aprendizagem neste contexto indica a importância de um olhar mais preocupado às diferentes dinâmicas com as especificidades individuais e coletivas que ilustram o processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar.

A promoção dos estudantes de um Ciclo a outro ocorre mediante a frequência mínima de 75% do total da carga horária letiva anual, e o resultado das avaliações do aproveitamento escolar se dá após a conclusão do último

ano letivo do Ciclo, as formas de promoção do aluno são expressas da seguinte forma:

- Aprovado – Promoção Simples (PS): para o aluno que prosseguirá normalmente seus estudos de um Ciclo para outro;
- Aprovado – Promoção com necessidade de apoio pedagógico (PA); o aluno com alguma dificuldade progride para o Ciclo seguinte mediante elaboração e acompanhamento de plano de apoio pedagógico.
- Reprovado (REPC) – Alunos que ao final do Ciclo apresentarem dificuldades pedagógicas acentuadas, mesmo após passar por avaliação pedagógica individualizada dos professores e equipe pedagógica, recuperação de estudos e, se necessário, Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional, permanecerão no Ciclo, conforme parecer do Conselho de Classe e Equipe Multidisciplinar.
- Reprovado (REPF) – Alunos que ao final do Ano / Ciclo apresentarem número superior a 25% do total da faltas sem justificativa (atestado médico) da carga horária letiva anual.

O Projeto Político Pedagógico prevê ainda avaliação Interna e sistemática, que visa compreender a descrição, interpretação e o julgamento das ações desenvolvidas, resultando na definição de prioridades a serem implementadas e rumos a serem seguidos.

A avaliação e as práticas dos professores

Como a avaliação faz parte do cotidiano do professor, torna-se importante a reflexão sobre a atuação desse profissional nesse quesito. Barbosa (2012) reflete que muitos professores após colarem grau, afirmam não possuírem elementos teóricos que embasem as práticas avaliativas que utilizam, não por falta de debate no universo acadêmico, pois o tema é muito trabalhado e explorado teoricamente, inclusive no que diz respeito à necessidade autoritária de mudar conceitos já cristalizados no universo escolar sobre a avaliação, no entanto, ao se depararem com salas de aula reais sentem-se totalmente despreparados para dar conta do grau de complexidade exigida.

Dado a esse paradoxo, a autora ressalta que a preparação docente precisa ser questionada e investigada, pois aspectos de sua constituição como docente avaliador se origina na suas próprias experiências como aluno. A esse fenômeno atribui-se o nome de conceito de Simetria Invertida, presente no Parecer 9/2001 do Conselho Nacional de Educação, o qual reflete sobre o tema mencionado, apontando sobre ele uma característica essencial da profissão docente que diz respeito ao fato de que o futuro docente.

[...] aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor. (CNE 009, 2001, p.30).

Barbosa argumenta que se o professor toma como referencial a vivência que teve como aluno, significa afirmar que a discussão da temática em sua formação não foi suficiente para qualificá-lo no processo avaliativo e provocar as mudanças necessárias na formação docente.

Por essa razão ao investigar o tema proposto, não se poderia deixar de coletar informações junto aos professores que atuam no Ciclo I e II do ensino fundamental no período matutino. Para tanto foram distribuídos 15 questionários para professores regentes, corregentes e de área (Educação Física, Arte e Ensino Religioso). Na distribuição, tomou-se o cuidado de selecionar professores nas seguintes categorias: Cinco professoras com mais de dez anos na escola; cinco professoras com mais de cinco anos na escola. Cinco professoras até cinco anos na escola. Somente dez professoras responderam, no entanto, verificou-se que na devolutiva foram respondentes professoras das três categorias em que foram distribuídas, cujas respostas serão analisadas a seguir.

O olhar dos professores sobre avaliação

A primeira pergunta do questionário teve como intuito analisar o conceito que os docentes possuem sobre a avaliação, dos dez respondentes, nove percebem a avaliação como um meio para superar dificuldades e não um fim em si mesma, aspecto bastante positivo, uma das professoras assim a define:

A avaliação é extremamente importante para o processo ensino aprendizagem no início de um novo conhecimento para verificar o que os alunos já sabem sobre o assunto e planejar o que precisa ser ensinado e no final para ver o que os alunos aprenderam e se a metodologia utilizada foi suficiente para que a aprendizagem acontecesse. (P2)

Somente uma professora considera a avaliação como uma forma quantitativa de resultados, porém em sua fala percebe-se que ao sinalizar que é apenas um resultado parcial, dá pistas de que também utiliza como balizamento para práticas futuras:“ [...] A avaliação significa resultado, mas não enquanto resultado final e sim parcial.” (P1).

A segunda pergunta teve como objetivo investigar se os professores tem conhecimento do que trata o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola sobre a avaliação. Todas afirmaram conhecer o tipo de avaliação que está contido no PPP da escola, embora quatro das dez entrevistadas não esclarecessem como ela acontece. Um dado interessante com relação a essa pergunta foi a de que todas apontaram o caráter diagnóstico da avaliação na pergunta de número dois, sendo que duas professoras lembraram-se de elencar esse critério quando perguntadas se conheciam os critérios de avaliação do PPP da escola. Sendo que quatro professoras somente apontaram o seu caráter formativo.

A pergunta de número três buscava investigar se todos conheciam o significado da avaliação formativa. Seis das dez entrevistadas abordaram pontos importantes no que diz respeito a esse tipo de avaliação que centraliza-se no aluno, ou seja, no que ele é capaz de produzir e no seu histórico de vida. A primeira professora esclarece que ela é uma forma de:

[...] Verificar quais são as potencialidades do estudante, assim como as habilidades que podem ser exploradas, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem, seja prazeroso para o estudante as necessidades de aprendizagem do aluno e quais as adaptações são necessárias para aprendizagem” (P1).

A segunda professora pontua que “[...] A avaliação formativa leva em consideração a preocupação com a formação integral do aluno, diante das necessidades apresentadas no decorrer do processo.” (P2). A terceira discorre que a avaliação promove o desenvolvimento individual e pessoal para a vida, como o direito a cidadania, e conhecimento geral e valores.” (P3) .

A resposta da quarta professora analisada foi: “[...] Para mim é tentar buscar informações de um indivíduo como um ser único.” (P4). Já a quinta professora complementa que “[...] Esse tipo de avaliação não tem caráter classificatório e sim de acompanhamento do desenvolvimento de cada estudante.” (P5). A sexta professora ressalta apenas o aspecto formal deste tipo de avaliação afirmando que é “[...] Uma maneira de registro de conteúdos abordados.” (P6).

Três professoras apontam a avaliação formativa, no entanto detalham a avaliação diagnóstica. A primeira professora coloca: “[...] Uma avaliação que analisa e identifica a adequação do ensino com o aprendizado do aluno.” (P1). A segunda professora dentre as três discorre que: “[...] É por ela que o professor deve perceber se o que foi planejado está sendo atingido, se não há necessidade de modificar, adequar ou adaptar o conteúdo para que o aluno aprenda, ela sinaliza quando avançar e quando retroceder.” (P2). A última diz que: “[...] A avaliação formativa se constitui no conhecimento adquirido, ou seja, superado pelo estudante.” (P3).

Com relação a esse tema é importante ressaltar que o Plano Político Pedagógico (PPP) da escola investigada, detalha a **Avaliação Formativa** como aquela destinada a informar a situação em que se encontra o aluno, no que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem e no alcance de seus objetivos programados para o ano/Ciclo. Essa modalidade de avaliação dá-se de forma contínua, sistemática e o resultado vai sendo registrado em ficha própria do aluno, através de anotações sobre as produções e do relatório do desempenho. É um processo permanente de reflexão e ação.

Já o Caderno Pedagógico para subsidiar o trabalho do pedagogo fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (2012, p.99) explicita a avaliação formativa como:

[...] aquela que orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos. A avaliação formativa, assim, favorece os processos de auto-avaliação, prática ainda não incorporada de maneira formal em nossas escolas.

A pergunta quatro dizia respeito aos procedimentos adotados pelos professores quando recebem alunos de inclusão em suas turmas. Nesta

pergunta observa-se que não há um consenso para a situação, cinco professores ressaltam o aspecto inclusivo afirmando que preparam atividades diferenciadas de acordo com as suas potencialidades e observam a necessidade de utilização de currículo adaptado.

A primeira professora afirma que busca trabalhar da mesma maneira que todos os demais, cobrando e exigindo a mesma qualidade, porém respeitando eventuais limitações. Não explicita, no entanto como são os procedimentos utilizados. A segunda professora na mesma linha de pensamento afirma: “[...] Costumo incluí-lo de forma única e individual, mas ao mesmo tempo, tratá-lo como igual e de forma coletiva.” (P2).

Já a terceira professora ressalta que busca trabalhar o currículo respeitando a diversidade, enfocando os demais alunos da classe para que demonstrem “[...] Solidariedade e empatia com os alunos de inclusão”.(P3). Não deixando claro, porém, como é feito o trabalho pedagógico para o aluno em si.

Outra professora explica que ao receber alunos com inclusão, busca ajuda na escola, com profissionais e na literatura, colhendo informações sobre a deficiência ou transtorno, também não deixando claro como é o trabalho em si. Por fim, uma observa que é importante que o ensino-aprendizagem seja prazeroso ao estudante, para tanto faz um levantamento das potencialidades dos estudantes também das habilidades que podem ser exploradas.

Na quinta e última pergunta quando perguntados sobre as dificuldades que encontram na elaboração de avaliações para os alunos de inclusão, cinco professores ressaltaram que a grande dificuldade é a falta de informações e conhecimentos suficientes para dar conta de construir mecanismos avaliativos que possam realmente avaliar o aluno. Reclamam que há ausência de capacitação do profissional na área de inclusão. Uma professora conclui: “[...] Portanto a avaliação comum (papel) torna-se apenas isso, mais um papel ”. (P1).

Duas professoras refletem que não encontram dificuldades na elaboração das avaliações formais, as duas concordam em afirmar que a avaliação que

prevalece é aquela que se relaciona com a avaliação de produção e progressão diárias dos alunos. Deixando nas entrelinhas, que para ela os aspectos informais de avaliação são os que podem medir mais fielmente o desempenho do aluno. Uma delas observa que encontra dificuldades em identificar quais atribuições devem ser avaliadas, como e de que forma. Outra reflete que não é possível pensar em avaliações uma vez que o aluno não acompanha o nível do ano que está inserido. Sugere outros tipos de avaliação tal como a oralidade.

No último questionário analisado a professora explica que não encontra nenhuma dificuldade, uma vez que realiza adaptações a partir do que o aluno necessita: elenca a redução do enunciado, a ampliação da impressão, registro diferenciado, acompanhamento na aplicação, entre outros recursos que utiliza na elaboração das avaliações.

Considerações finais

Após análise documental observou-se que as políticas públicas apontam para aprofundar a questão da avaliação, que passa a ser não só a nível professor- aluno, mas também se torna necessário avaliar a instituição e o próprio professor, para que se possa reunir subsídios que embasem uma escola democrática e de qualidade para aqueles que dela usufruem. Outro ponto importante é o fato de que a avaliação não pode ser encarada como um fim em si mesmo, mas sim um instrumento de replanejamento e de reorientação.

Os dados recolhidos nos questionários apontam que a maioria dos professores conhecem a teoria aplicada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, dissertam com bastante facilidade sobre proposições avaliativas. Esse conhecimento se faz mesmo por parte de professores com menos tempo de escola, conforme foi apurado em conversas informais com a equipe pedagógica e direção da escola onde foi colocado que este resultado se deve muito ao trabalho desempenhado pela escola, que mantém estudos e discussões frequentes sobre os documentos norteadores da rede municipal de ensino.

Além disso, um trabalho de “acolhimento” realizado junto aos professores iniciantes visa principalmente, dar subsídios para que possam desempenhar o seu trabalho com a qualidade esperada.

No que diz respeito à Educação Inclusiva, no entanto, observou-se que apenas uma professora afirmou que se sente à vontade em avaliar alunos de inclusão, os demais se sentem inseguros com relação a essa função. Nesse quesito há professores que avaliam “extra-oficialmente” por acreditarem que dessa forma a avaliação será mais fidedigna. Outros apenas aplicam as avaliações escritas, mas não corrigem de acordo com critérios quantitativos e sim qualitativos.

Seis professoras reclamam que há falta de capacitação profissional para avaliar os alunos de inclusão, outras observam que também elas não têm tempo para buscar embasamento teórico por conta própria.

O trabalho apontou que muito já foi feito com relação ao tema avaliação na escola investigada, já que a maioria dos professores superou o aspecto apenas quantitativo da avaliação, mas torna-se necessário mais, principalmente no que diz respeito ao trabalho com a inclusão.

Algumas iniciativas já foram tomadas a partir da recolha de informações deste artigo, a primeira delas é aproveitar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola está sendo reformulado e levar em consideração e análise para estudos as reflexões das professoras respondentes no que diz respeito à avaliação. Quanto aos alunos de inclusão, observou-se a necessidade de embasar os professores com palestras e grupos de estudos para que se sintam mais seguros para acompanhar o processo de ensino aprendizagem bem como às avaliações.

Outro ponto é a reflexão conjunta entre professores e equipe pedagógica dos instrumentos de avaliação, buscando um trabalho mais coeso e que oportunize ao aluno com dificuldade de aprendizagem ser avaliado em todas as suas potencialidades, principalmente nas avaliações trimestrais obrigatórias, buscando formas mais justas e equilibradas para que elas não sejam apenas “mais um papel” conforme afirmou uma professora.

Referências Bibliográficas

ARANHA M.S.F. *Secretaria de Educação Especial / Ministério da Educação: Programa Educação Inclusiva Direito a Diversidade*. Brasília, 2004. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 25/11/2015.

BARBOSA, F. R, PINTO. *Avaliação da aprendizagem na formação de professores: estão os futuros professores preparados para avaliar?* IX ANPED Sul, Seminário de Pesquisa de Educação da Região Sul. Rio Grande do Sul, 2012.

BLANCO, R. *Inovação e recursos educacionais na sala de aula*. In: COOL, C.; PALÁCIOS, J. ; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1995. V. 3, p. 309-318.

BRASIL Conselho Nacional de Educação. *Parecer 009/2001 nº9, 08 de maio de 2001. Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso 20/10/2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n. 2/2001, de 11set. 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2001c.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº. 7, de 14 de dezembro de 2010. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos*. Brasília, 2010. Acesso 10/09/2015.

BRASIL. Ministério da Educação: *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 10/09/2015.

_____. Ministério da Educação: *Lei nº. 11.274, de 6 e fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2006. <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10/09/2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

CRISTOFARI, C.A. *Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: relações possíveis*. IX ANPED Sul, Rio Grande do Sul, 2012.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Curitiba: Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Curitiba, 1999.

_____. Secretaria Municipal de Curitiba: Escola Municipal Professora Miracy Rodrigues Araújo: Regimento Escolar. Curitiba, 2000.

_____. Secretaria Municipal de Curitiba: Diretrizes Curriculares de Curitiba, vol. 3, Ensino Fundamental. Curitiba. Curitiba, 2006.

_____. Secretaria Municipal de Curitiba: Escola Municipal Professora Miracy Rodrigues Araújo: Projeto Político Pedagógico (PPP). Curitiba, 2006.

_____. Secretaria Municipal de Curitiba: Caderno Pedagógico- Subsídios a Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Curitiba, 2012.

DUBET, François. *As desigualdades multiplicadas*. Ijuí: Ed. Uniu 2003.

FERNANDES, C. O. ; FREITAS, L. C. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Currículo e avaliação: Indagações sobre currículo*. Brasília, 2007.

FERNÁNDEZ, A. *A Inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

HADJI, C. *A avaliação – regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

HOFFMANN, Jussara. *O jogo do contrario em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 13.

LUDKE, M; ANDRE, M. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação: Parecer n.º 487/99PR e Indicação nº004/99/CEE/PR – Aprova o Projeto de Implementação de Ciclos de Aprendizagem (1ª a 8ª séries) , na Rede Estadual de Ensino do Paraná, 1999.

SANT'ANNA, I.M. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes, 1995.